

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	カントの教師論
Author(s)	嶋崎, 太一
Citation	HABITUS , 24 : 17 - 32
Issue Date	2020-03-20
DOI	
Self DOI	10.15027/48940
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048940
Right	
Relation	



カントの教師論

嶋 崎 太 一

(広島工業大学高等学校)

はじめに

教師が模範的であるべきということ。この言説は、半ば自明的であるかのように、古今東西を通して枚挙に暇がない。一方、優れた人格をもつ者が教師になっているに違いないという「常識」が「現実に生じるさまざまな問題を覆い隠し」、教育倫理学の発達を妨げようになってきたという指摘もある¹⁾。「教師＝人格者」論は、ともすれば検討されるべき諸問題から目を背けることにつながりかねない。社会における教師の在り方、性格を語った研究としては、もはや古典的とも言うべきウォーラーの『教えることの社会学[Sociology of Teaching]』がある。ウォーラーによれば、教師の指導者性には「人格的[personal]リーダーシップ」と「制度的[institutional]リーダーシップ」という二つの在り方がある。学校という制度空間の中にある教師は、人間同士の相互の結びつきから指導者たりえているのではなく、教育制度において教師は教師たりえるのであって、教師は不可避免的に制度的制約の下にある。「学校という制度がまずあって、その制度が教師を要求する。生徒と教師は、はじめて互いに会う前に、既に生徒であり教師である。(…)教師個人の人格はあらかじめ設定されている教師という職業の鋳型に合わせられる、教師個人に指導者としての威信が備わっているのではなく、教師という職業に備わっている威信の型に教師個人が同化する」²⁾。ウォーラーはこのように述べ、「徳の権化」としての教師の姿を分析する。ウォーラーは教師の模範性を近代社会の学校制度という構造に由来す

るものとして分析したと言ってよい。

カントに目を転じるならば、その教育論において教師の在り方は必ずしも重要な主題となって立ち現れているわけではない。さしあたってその理由としては、よく指摘されているように、カントの教育論が最もまとまった形で記述されているリンク編『イマヌエル・カント 教育学について』（以下、『教育学』）は、「道德化」へと至る「人間性の完成」（IX 444）への道を描くことを主眼としており、学校教育そのものを専一的に扱うものではなく、学校教育のみならず教育現象一般における道德教育が課題となっているという点、そして、『教育学』によれば教育は人類の歴史的課題³⁾であり、学校における教師—生徒の関係において語り尽くされるべきものではないという点を挙げる事ができる。そうした状況の中でカントが教師の在り方を主題化した箇所としては、『道德の形而上学』「徳論の形而上学的原理」第52節を挙げる事ができる。

「徳論」第52節は、道德教育の方法論が語られる「倫理学教授法[ethische Didaktik]」（「徳論」第二編「倫理学方法論」第1章）に属する一節である。同節にある二つの文章を引用しよう。

- ①徳を育成する実験的（技術的）手段は、教師自身にある[an dem Lehrer selbst]善き範例[Exempel]〔第一版「実例[Beispiel]」〕（範例的態度）⁴⁾、他者への警告的範例である。（VI 479）
- ②善き範例（範例的行状）は、模範[Muster]としてではなく、ただ義務に適った事柄をなすことができるということ[Tunlichkeit]の証明として役立つべきものである。（VI 480）

カント自身の言明によれば、この「徳論」は「純粹理性から導出される限りでの義務の原理」の形而上学的原理であり（vgl. VI 377）、文字通りにこれを受け取るな

らば、教師自身が「善き範例」としての姿をもつことは、ウォーラーの分析にあるような制度的要請に応える教師の在り方ではなく、むしろ道德教育においてア・プリアリに要求されるものに他ならないということになる。それでは、「善き範例」としての教師とは、カントの實踐哲学及び教育論においていかなる意味をもつのか。本稿はこの問題を、カントの實踐哲学関係の著作や講義録を手掛かりとして究明することを課題とする。

1 事例の使用

カントの『道德の形而上学への基礎づけ』（1785）（以下、『基礎づけ』）における様々な議論の中で、ここよりもその厳格性が明証的に表れている箇所はないとルーデンが評する⁵⁾箇所が、第二章の冒頭近くにある「道德性を事例から借り受けてこようとすることにまして、我々が道德性に対して悪しき忠告をなしてしまうことはない」(IV 408)という一節である。既に1770年代の講義録『ケーラー道德哲学』⁶⁾には「宗教及び道德の事柄において、事例は必要ではない」(K 159)という記述がある。それによれば、経験的に得られる概念については「事例が所与の場合に具体的に現前するまでは、我々はそれが可能であるかどうか、真に知る由はない」のに対し、道德がア・プリアリなものである限り、「証明の役には立たない」事例の出る幕はない(vgl. K 158f.)。『基礎づけ』によれば、「事例が根源的事例、換言すれば模範(Muster)として用いられうるか否か」が道德性の諸原理によって判定されなければならない。事例と道德性のこうした関係を転倒させ、事例から道德性の原理を導こうとすることは許されないのである。

以上のような事例批判と、「善き範例」としての教師像とはいかにして両立しうるのだろうか。カントが『基礎づけ』において事例を擁護するのは、「事例は鼓舞のためにのみ役立つ。換言すれば、事例は法則の命ずるところを疑いの外に置き、そして道德法則を可視化する」(IV 409)という点においてのみである。先行研究

に目を転じると、カントの道德教育論において実例をいかにして擁護するかという点をめぐって、研究者たちは様々な議論を展開してきた。

ルーデンは、実例の必要性及び重要性を（１）未熟な若者が抽象的な道德原理を何かに適用できるようになるために実例が必要であるという点、（２）抽象的な道德原理を象徴的、類比的に表象するという認識論的な必要性、（３）道德性の命ずるところのものが人間に実行可能であるという鼓舞、（４）我々が学ぶための指標、という四点に整理している⁷⁾。この立論、とりわけ（２）～（４）の主たる根拠となるのは、『基礎づけ』において実例が肯定的に語られる次の箇所である。

模倣[Nachahmung]は道德的なものにおいては全く成立しない。実例は単に鼓舞[Aufmunterung]としてのみ役立つ。換言すれば、実例は法則の命ずるところをなしうるということ[Tunlichkeit]を疑いなきものにし、実践的規則がより普遍的に表明するところのものを可視化する[anschaulich machen]。(IV 409)

同趣旨の叙述が、『ケーラー道德哲学』においても語られている。「実例は鼓舞と学び[Nachfolge]としてのみ役立つ。それは模範として用いられてはならない」(K 159)。カントにとって、実例とは「学び」の対象となるべきものである。ルーデンは、実例と自らとを「比較する」ということに道德教育論上の意義を見出すグレンバークの解釈⁸⁾を批判し、より重要なのは「学び」であると主張している⁹⁾。ルーデンは、自ら考えることを放棄する模倣ではない「学び」に、カントの実例論の積極的な意義を見出すのである。

カントの実例論に関する研究史上、最も多く見出されるのは、ルーデンの説明（４）にあたる、実例が義務的行為の実行可能性を示してくれるという観点を強調する見解である。道德的であることの可能性とは、冒頭の引用②にもあるように、カントが「実例」の必要性に関して最も明示的に言及している概念である。ムンツェルも、

実行可能性という点に注目する論者の一人だが¹⁰⁾、ガイヤーはムンツェルの立論にさらに二つの観点を付け加えるという形で、実例の意義を三つの観点到に区分して論じている。道徳的であることの可能性に加えてガイヤーが指摘しているのは、以下の二点である。

一つは、「生得性とア・プリオリ性の区別」を背景とするもので、教育の手段として思考実験的に実例が用いられるという場合である。ガイヤーによれば「カントは(総合的で)ア・プリオリなものが、何の導きもなしに意識に現前しているという意味で生得的であったとは想定していない」¹¹⁾。数学の命題のア・プリオリ性は、それが教えられる必要がないということを意味しない。同様に、道徳法則がア・プリオリなものであるとしても、成長過程にある子どもたちは、実例を用いた教育によってそれを獲得しなければならない。ガイヤーは、『道徳の形而上学』「徳論」第52節に続く「道徳的問答法の断片」の中で、幸福を促進することが善きことであるからといって、「怠惰な者に対して柔らかなクッションを与えるだろうか」などと例を挙げながら教師が生徒に問いを投げかける場面等(vgl. VI 481f.)を引用しつつ、「思考実験という意味で、実例を用いることによって、ア・プリオリであるものを意識に上らせる」¹²⁾のだと言う。

二つ目にガイヤーが指摘しているのは、不完全義務が我々に要求するところを生徒に教えるために実例が必要だというものである¹³⁾。ここでガイヤーが参照を促すのは、「子どもに、その果たすべき義務を実例と指図[Beispiele und Anordnungen]によって可能な限りたくさん教え込まなければならない」(IX 488)という叙述である。「重要なあらゆる状況を包み込む規則を定式化することは不可能」¹⁴⁾であることから、特に不完全義務の教育においては実例の使用が必要なのだと言う。

カントの教育論における実例の積極的意義は、先行研究において以上のように説明されてきたが、これらからは、ルーデンやガイヤーの研究においても、教師が道

徳的範例となるという「徳論」第 52 節が俎上に載せられることはなかった。そこで次節では、冒頭の引用①及び②を出発点としてカントの実例に関する議論を検討する。

2 実例、範例、模範

ここでは、注意深くカントの用語法を検討し、実例[Beispiel]、範例[Exempel]、模範[Muster]がそれぞれ他の概念といかに区別されるのかを確認することで、彼の道徳教育論における「模倣」と「^{まね}学び」の位置づけを明らかにする。引用①、②によれば、教師には「範例」としての側面があり、かつそれは「模範」ではない。まず、「範例」という術語について検討しよう。

カントは『道徳の形而上学』徳論の第 52 節脚注において、実例と範例は同義ではないと主張している。カントによれば、「Exempel とは実践的規則—それがあある行為をなすべきであるということ、あるいはなすべきでないということ人を判断させるものである限り—の特殊な場合である。これに対して Beispiel とは概念的に普遍的なもの（抽象的なもの[abstractum]）のもとに含まれていると表象される特殊なもの（具体的なもの[concretum]）であるにすぎない」（VI 480 Anm.）。この註に従えば、実例とは普遍に対する特殊という単に論理的概念であるのに対し、範例は「実践的規則」の特殊として、その言葉自体に既に規範性が内包されていることになる。実は、道徳的な<例>という文脈においては「範例」という『道徳の形而上学』の表現の方が例外的であり、上述の『基礎づけ』や『ケーラー道徳哲学』がそうであるように、「実例」と言われることの方が多い。

この脚注自体が不明瞭で「謎めいた」ものであり¹⁵⁾、カント自身の用語法にも混乱が見られる¹⁶⁾とルーデンは批判しているが、さしあたってここでは「実例は宗教において道徳の普遍的原理から判定されなければならない、実例から道徳と宗教が判定されるのではない」（K 159）とする『ケーラー道徳哲学』の叙述を手がか

りとして、道徳的原理によってその規範性を論証することなく「範例」という語を用いることは論点先取の誇りを受けるものであるため、「実例」という語が好んで使用されたという推定を下すことでこの二つの術語の関係は理解される。

むしろここで重要なのは、規範／実例と模範との区別である。

『基礎付け』においてカントは、実例は道徳性の諸原理により「根源的実例 [ursprüngliches Beispiel]、すなわち模範」に値するかがあらかじめ判定されていなければならないと言う。「福音の聖なる者すら、あらかじめ道徳的完全性という我々の理想と比較されなければならない」(IV 408) のである。「聖なる者」が指しているのは、イエスという人物に他ならない¹⁷⁾。ここに示唆されているのは、宗教(キリスト教)が道徳に先行するのではなく、道徳が宗教に先行するという道徳神学の着想である¹⁸⁾。この道徳神学から帰結するのは、イエスという偶像を模範として受け取り、それに倣うことを善とするのではなく、道徳的完全性という我々の理念を措定した上でそれを体現したイエスという偶像に学ぶということである。道徳神学においては、もちろん、人物が道徳的判断の根底に据えられるのではなく、道徳的原理が根底に置かれる。『ケーラー道徳哲学』に言われているように、「[福音において我々に呈示される] 聖なる者を根源的とはしない」(K 159)。

従って、イエスのごとく、特定の人物が実例となることはあっても、そこで表象されているのは人物そのものではなく、その人物のもつ道徳的人間性である。『道徳の形而上学』においては、「(あるがままの) 誰か他人との比較」ではなく「いかにあるべきかという(人間性の) 理念との、すなわち法則との比較」(vgl. VI 480) が教育において重要であると述べられている。ここで実例としての教師とは、いかにあるべきかという道徳法則を象徴した「像」に他ならないのである。こうした論点は、『純粹理性批判』においても展開されている。『純粹理性批判』「純粹理性の理想」節では、「原像[Urbild]」としての「我々の内なる神的人間」の振舞いと自らを比較することにより「我々をより善くする」のだと言われている(vgl. A 569/B

597)。理想となるべき実例と自らを比較することによる自己陶冶が求められるのだ。

『ケーラー道徳哲学』は次のように述べる。

実例は、確かに^{まね}学びの役には立つけれども、模倣の役には立たない。行為の基礎は実例からではなく規則から導かれなければならない。もし他者が、ある行為が可能であること[Tunlichkeit]を示してくれるなら、我々はその実例に^{まね}学ばなければならない (...)。(K 160f.)

模倣と^{まね}学びの区別は、あるままの個体そのものに自らを近づけようとするか、道徳的理想としての個体と自らを比較しそれに学びなろうかという点にある。

カントは『実用的見地からの人間学』(1798)において「(道徳的事柄における)模倣者は性格を欠いている。なぜなら、性格とはまさに思考様式の根源性[Originalität]のうちに存しているからである」(VII 293)と述べている。「思考様式の根源性」とは、「それにしたがって主観が自己自身を規定的実践的原理の上に拘束する、そうした意志の属性」(VII 292)を持つこと、すなわち、自律的存在者たることを意味する。模倣ではなく、理想との比較こそ、自律的存在者として自らを陶冶する営みの原点なのだ。

3 師としてのイエス

我々は、理想としての実例の在り方から、道徳的行為が可能であることを教えられ、鼓舞され、自己をより道徳的に陶冶することができる。この点はルーデンが実例の意義として指摘していたことである(3)が、これは道徳性の象徴的表象の必然性という論点(2)を前提とする。有限な我々人間は、法則を人格化して象徴的に認識することにより、我々はそれに鼓舞され、学ぶことができるのだ。

『単なる理性の限界内の宗教』（1793）（以下、『宗教論』）第2編第1章の脚注においてカントは次のように述べている。

いうまでもなく人間理性の制限の一つであり、人間理性とは不可分のことであるが、ある人格がなす行為の重大な道徳的価値は、同時にその人格ないしその人格の表出を人間的な仕方では表象化しなければ考えることはできない。（…）これは（解明のための）類比の図式[Schematism der Analogie]である。（VI 65Anm.）

「神の御子」（VI 62）であり「ただ一人神に嘉される」（VI 60）存在としてのイエスの表象に対して、カントが我々に要求している精神は、ただ一つ、「^{まな}び」という意欲である。人間が希望をもち、「道徳的心術」を意識するならば「^{まな}びにより、あくまでもその実例に相似でありつづけるだろうし、そして、そのような人こそ、そしてそのような人だけ、自らを神に嘉されるのにふさわしくないわけではないと考える」（VI 62）のだ。このようにカントは、人格化された道徳的価値を「実例」として、それに^{まな}ぶことの内に道徳的な可能性を見出す。このようにイエスは、「いかにあるべきか」を体現した「人間性の理想」なのである。

『宗教論』においては、イエスという人格化された理想を実例として受け取ることにより人間個人の道徳形成への道が開かれる。その意味でイエスは「人間的師 [menschliche Lehrer]」（VI 65）である。ここでイエスが「師」とされるのは、勿論、イエスが道徳的理想を象徴した「像」だからである。イエスを「師」と仰ぐことは、宗教から道徳を導くということの意味するのではなく、むしろ、道徳法則による判定に基づいて、イエスを道徳的理想と位置づけることである。道徳性の人格化たる理想を師としてそれに^{まな}ぶこと、それこそが、模倣とは異なる^{まな}びとしての自己陶冶の歩みなのだ。我々に啓示をもたらす存在としてではなく、教師としてイエスを受け取ることが、実例から^{まな}ぶということなのである¹⁹⁾。キューンは、こ

うしたカントの議論において、十字架に架けられ三日目にして復活したイエス＝キリストという姿は問題になっておらず、「カントのイエスはキリストではない」という急進的な解釈を提示している²⁰⁾。ここでは、少なくとも、カントにとってイエスは「他のすべての人々に対する実例としての一人の現実の人間」(VI 82)であり、キリスト(救世主)としてよりもむしろ、範例として我々の道徳的自己陶冶の要となる「人物」であったと結論づけることはできるだろう²¹⁾。

4 人間は教師たりうるか

イエス以外にカントが「理想」として挙げている例としては、例えば『純粹理性批判』における、「(ストア学派の) 賢者[der Weise]」(A 569/B 597)がある。これと呼応するようにして、倫理学の講義録では哲学史の内に「理想」を求めている箇所が多く見出される。ウッドが分析するところによれば、近代の人々が倫理学において道徳性の原理をかたちづくることを主眼とするのに対し、「古代の倫理学理論は、倫理的「理想」(...) という意味での最高善に基礎づけられている」²²⁾というのがカントの哲学史観であった。『ケーラー道徳哲学』では、キュニコス学派、エピクロス学派、そしてストア学派の理想が並べられる。キュニコス学派は「最高善は幸福享受の十全性に存する」とみる「無垢[Unschuld]、あるいはむしろ質素[Einfalt]」という理想、エピクロスは「最高善は単に幸福のうちに存する」とみる「賢慮[Klugheit]」の理想、そしてストア学派は「最高善は道徳性のうちにのみ存する」とみる「知恵[Weisheit]」の理想と対応させられている(vgl. K 13f.)。これに続けてカントは、「人間が自らを最高存在者の共同体のうちに見る」という「狂信的[fanatisch]²³⁾理想であるところの、プラトン主義の理想」(K 17)と「神聖性の理想」と呼ばれる「キリスト教の理想」(K 18)を挙げている。カントによれば、この「神聖性の理想」こそが「最も完全な理想」であり、道徳性への「最良の動機」を含むものである(vgl. K 20)。80年代の講義録『ムロンゴヴィウス II』において

も、道徳に動機を与えるものが宗教であると語られている (XXIX 634)。

『宗教論』においてカントが描く、理想を体現する師としてのイエスは、古代倫理想史の中に見出される様々なタイプの理想のうち「最も完全な理想」として語られるものである。それでは、冒頭に引用した①、②において提唱されている「善き範例」である教師とは何を意味するのだろうか。この問題を解明する手掛かりを与えてくれる叙述が、『純粹理性批判』弁証論「理性一般について」に見出される。カントは、「何者かを徳の模範として表象するとき、その人は常に真の原型 [Original] を単にその頭に思い浮かべているに過ぎない」(A 315/B 371f.) と言う。神ならぬ人間は、「徳の純粹な理念」(A 315/B 372) と完全に一致した存在ではありえないが、カントによれば、模範として受け取られた何者かと徳の理念とを比較することはできる。そこで模範としての人間は「理性の概念が命じるところのものを、ある程度はなしうるといふこと [Tunlichkeit desjenigen im gewissen Grade, was der Begriff der Vernunft heischt]」を証明してくれるのである。こうした議論は冒頭の引用②と完全に重なり合うものであるが、注目しなければならないのは、実例の意義としてカントが随所で語る Tunlichkeit に、ここでは「ある程度は」という限定が付されている点である。「道徳哲学への覚書」では「[神の] 子という理想に似ようとする努力」(XVIII 599)、「完全性という〔実践的理想の〕 実例に常に前進的に接近すること」(ibid.) という表現が見られる。

ここから看取できることは、道徳的な実例には、ある種の階層が想定されなければならないという点である。すなわち、道徳的理想として表象された「イエス」という第一次的な実例と、それに完全に一致しえないにしても「ある程度は」接近した第二次的な実例である。本来的な意味において道徳の「師」たりうるのは「聖なる者」としてのイエスのみであろう。しかし、道徳的行為を行おうと努力し続ける者もまた、理性の命じるところをある程度なしうるといふ証明を学び手たちに示す、第二次的な意味における教師でありうるのだ。そして、学び手もまた、イエスに倣

い、教師に学ぶことにより、彼／彼女自身も教師であることができる。

結び

以上で論じてきたように、カントにとって、人間である教師とは実践的な実例、すなわち範例としての存在であり、イエスという道徳的理想からの類比を通して解釈されうるものであった。そこで教師とは、常に理想から学び続ける存在である。その意味においてカントの教師論は、確かに教師の規範性を語るものではあるが、画一的に「教師＝人格者」を要求するものでもなく、また規範性を社会構造に還元するものでもなく、むしろ、学び続けること、不断の自己陶冶というとどまることなきプロセスの中で理解されうるものなのである。

カントからの引用は、『純粹理性批判』は原版の頁番号を第一版を A、第二版を B として記し、その他のテキストはアカデミー版の巻番号（ローマ数字）と頁番号を記した。ただし、『ケーラー道徳哲学』については、「K」に続けて Immanuel Kant, *Vorlesung zur Moralphilosophie*, hrsg. von W. Stark, Berlin, 2004 の頁番号を記した。

註

- 1) 上野哲「教育倫理学の現在」、越智貢他『教育と倫理』、ナカニシヤ出版、2008年所収、67頁。
- 2) W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York, 1932, p. 190.
- 3) カントにおいて教育の諸段階と歴史の諸段階が鏡のように対応している点については、例えば以下の研究を参照。R. B. Loudon, *Kant's Human Being*, New York, 2011, p. 138.
- 4) 本稿第2節で言及する脚注を踏まえるならば、第一版から第二版へと至る

Beispiel から Exempel への改変は重大である。ただ、引用②において Exempel という語が一貫して採用されていることから、本稿ではさしあたって第一版の表現を優先した。なお、ケンブリッジ版全集版英訳では Beispiel に instance、Exempel に example をあて、やはり第二版の表現を採用している。Vgl. I. Kant, *Practical Philosophy*, tr. & ed. by M. J. Gregor, general introduction by A. Wood, Cambridge, 1996, p. 593.

5) R. B. Loudon, *Kant's Human Being*, p. 91.

6) 『ケーラー道德哲学』は、1997年に発見され2004年にシュタルクによって編集、刊行された、ヨハン・フリードリッヒ・ケーラーという学生名の入った講義録である。同講義録には1777年の講義と明記された表紙がある。シュタルク及びシュニーウィンドが指摘しているように (W. Stark, Nachwort, in: Immanuel Kant, *Vorlesung zur Moralphilosophie*, hrsg. von W. Stark, Berlin, 2004, p. 371ff. また J. B. Schneewind, Foreword, in: *Kant's Lectures on Ethics: A Critical Guide*, ed. by L. Denis & O. Sensen, Cambridge, 2015, p. xiv.)、やはり70年代という説が有力であり、かつ1924年のメンツァー編『カント倫理学講義』と同根であると推定される『コリンズ道德哲学』とほぼ同一の内容となっている (シュニーウィンドは幾つか実質的相違が見出されると留保しているが)。校訂の確実性等を踏まえ、本稿では、特に断りのない限り、『コリンズ道德哲学』ではなく『ケーラー道德哲学』から引用する。

7) R. B. Loudon, *Kant's Human Being*, p. 94ff.

8) J. Grenberg, *Kant and the Ethics of Humility: a Story of Dependence, Corruption, and Virtue*, Cambridge, 2005, p. 200.

9) L. B. Loudon, *Kant's Human Being*, p. 34.

10) G. F. Munzel, *Kant's Conception of Moral Character: The Critical "Link" of Morality Anthropology, and Reflective Judgement*, Chicago, 1999, p. 289.

- 11) P. Guyer, *Examples of Moral Possibility*, in: *Kant and Education*, ed. by K. Roth & Ch. W. Suprenant, New York, 2012, p. 128.
- 12) P. Guyer, *ibid.*, p. 130.
- 13) ガイヤーがここで念頭に置いているのは、『基礎づけ』第二章に見られる自己自身及び他者に対する完全義務、自己自身及び他者に対する不完全義務の例示 (vgl. IV 421f.) ではない。これらは「道德教育学ではなく道德理論における実例使用」である。
- 14) P. Guyer, *ibid.*, p. 132.
- 15) R. B. Loudon, *Go-carts of Judgement: Exemplars in Kantian Moral Education*, in: *Archive fur Geschichte der Philosophie*, Bd. 74, Berlin, 1992, p. 305.
- 16) R. B. Loudon, *Kant's Human Being*, p. 187 (n. 16).
- 17) B. Kraft und D. Schönecker, *Anmerkungen der Herausgeber*, in: I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Mit einer Einleitung, hrsg. von B. Kraft und D. Schönecker, Philosophische Bibliothek Band 519, Hamburg, 1999, p. 98
- 18) カントの道德神学は随所に展開されているが、『教育学』においても「道德性がまず先行して、そして神学が続かなければならない」(IX 495) とされている。カントによれば、「神の概念と義務の概念を結び付けて説明すると、子どもは被造物に対する神の配慮をそれだけさらに深く尊敬するようになる」(ibid.)。このように、宗教に道德が先行するというという秩序は、教育においても妥当している。なおこれは、教育方法としての問答法の在り方にも対応している。「教育においてもっとも重要なことは、道德的問答法を宗教の問答法と混同して講義し(融合し)し、ましてや前者を後者に追随させないことである」(VI 484)。
- 19) バーンは、こうした道德を教えるものとしてのイエスの姿が「イエスは我々に

何ら新たな啓示をくださないと論争する際に理神論者 (deists) によって描かれる姿である」と指摘している (P. Byrne, *Kant and God*, Hampshire, 2007, p. 165.

20) M. Kuehn, Kant's Jesus, in: *Kant's Religion within the Boundaries of Mere Reason: A Critical Guide*, ed. by G. Michalson, Cambridge, 2014, p. 173.

21) 確かに、イエスは神の子として語られる。たとえば、1780 年代の「道德哲学への覚書」では、「人間性の理想」とは「神の最初に生まれた子ども」のことであると語られている (vgl. XVIII 598)。しかし、そこにおいて「神」とは道德神学的に解釈された意味での神であると考えられることができるだろう。

22) A. W. Wood, Kant's History of Ethics, in: *Kant's Lectures on Ethics: A Critical Guide*, ed. by L. Denis & O. Sensen, Cambridge, 2015, p. 127.

23) 同根の『コリント道德哲学』では「空想的 (phantastisch)」となっている。プラトンの理想に対する形容詞としては、ほかに「神秘的 (mystisch)」という表現も多く見られる (vgl. XIX 95, 104, 108)。さらに「覚書 6611 番」には「プラトン主義：神と自然による。キリスト教：超自然的な手段による。哲学あるいは空想 (fantasie)。熱狂的、狂信的、神秘的」(XIX 109) という断片的記述がある。

Kant on Teachers

Taichi Shimazaki

Kant's theory of teachers is clarified by considering the concept of an "example" in his practical philosophy. In his *Metaphysical Foundation of Virtue*, the second part of *The Metaphysics of Morals*, Kant argues that the means of cultivating virtue is an example of a teacher. In his *Groundwork of Metaphysics of Morals*, however, he criticizes deducing the moral principle from examples because we should examine whether individual examples are really moral on the basis of universal moral principles before we may take one person as a moral model. In Kant's practical philosophy, an example is not a model that we must imitate, but a symbol of the feasibility of moral conduct, which encourages us to act as demanded by moral laws. We should emulate the example as a symbol of moral ideals. In short, the example serves us in encouragement and emulation, but not imitation. For instance, Jesus may be an example of a moral person. Therefore, the example of Jesus is one of the personified moral ideals whom we may emulate. In his *Religion within the Bounds of Bare Reason*, Kant calls Jesus a "human teacher" because he is a moral symbol. Thus, Jesus is not a person who tells us divine revelations, but acts as a perfect example of a teacher for our moral self-cultivation. We must continue to endeavor to approach this perfect ideal. Although a person who could become a teacher is only Jesus as "the Holy" in its primary meaning, in its secondary meaning, those who infinitely endeavor to be moral are also teachers who encourage other pupils.